

Terhart, Ewald

Lehrerbildung - quo vadis?

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 4, S. 549-558



Quellenangabe/ Reference:

Terhart, Ewald: Lehrerbildung - quo vadis? - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 4, S. 549-558 -

URN: urn:nbn:de:0111-opus-43016 - DOI: 10.25656/01:4301

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43016>

<https://doi.org/10.25656/01:4301>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 4 - Juli/August 2001

Essay

439 HEINZ-ELMAR TENORTH

Zynismus - oder das letzte Wort der Pädagogik

Thema: Elternhaus und Schule

455 ELKE WILD

Wider den „geteilten Lerner“ und die Trennung zwischen Schule als „dem“ Lernort und der Familie als „der“ Lebenswelt Heranwachsender. Einleitung in den Thementeil

461 PETER ZIMMERMANN/GOTTFRIED SPANGLER

Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule

481 ELKE WILD

Familiale und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern

501 HARALD UHLENDORFF/ANDREAS SEIDEL

Schule in Ostdeutschland aus elterlicher Sicht

Weiterer Beitrag

517 WALTER HORNSTEIN

Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion

Diskussion: Lehrerbildung

539 RAINER KÜNZEL

Konsekutive Lehrerbildung? Ja, aber konsequent!

549 EWALD TERHART

Lehrerbildung - quo vadis?

559 ULRICH HERRMANN

Eine Bachelor-/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrern. Chancen oder Holzwege?

577 MANFRED ROTERMUND

Lehrerbildung für eine neue Schule. Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung

Besprechungen

597 HEINZ-ELMAR TENORTH

Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bd. 1: Einleitung. Pädagogik an der Universität Wien

603 KARL HEINZ GRUBER

Volker Schubert (Hrsg.): Lernkultur - Das Beispiel Japan

Thomas Rohlen/Christopher Björk (Eds.): Education and Training in Japan

Gail Benjamin: Japanese Lessons - A Year in a Japanese School through the Eyes of an American Anthropologist and Her Children

609 HEINER ULLRICH

Hans Christoph Berg/Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt I: Didaktik in Unterrichtsexempeln.

Hans Christoph Berg/Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt II: Berner Lehrstücke im Didaktikkurs.

Hans Christoph Berg/Wolfgang Klafki/Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt III: Unterrichtsbericht.

Dokumentation

619 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

439 HEINZ-ELMAR TENORTH

Cynicism - or the Final Word of Pedagogics

Topic: Parental Home and School

455 ELKE WILD

Against the "Divided Learner". An introduction

461 PETER ZIMMERMANN/GOTTFRIED SPANGLER

Beyond the Classroom - The family's influence on intelligence, motivation, emotion, and achievement within the context of the school

481 ELKE WILD

Influences of both Family and School on the Students' Motivation to Learn

501 HARALD UHLENDORF/ANDREAS SEIDEL

The Schooling in East Germany from Parents' Perspective

Further Contribution

517 WALTER HORNSTEIN

Education and Instruction in the Era of Globalization - Topics and issues of educational science

Discussion: "Teacher Education"

539 RAINER KÜNZEL

Consecutive Teacher Training? Yes, but with Determination!

549 EWALD TERHART

Teacher Training - Quo vadis?

559 ULRICH HERRMANN

A Bachelor-/Master-Structure for University Studies of Secondary School Teachers - Good prospects or dead end?

577 MANFRED ROTERMUND

Teacher Training for Tomorrow's Schools. A review of recent publications

597 BOOK REVIEWS

619 NEW BOOKS

Lehrerbildung - quo vadis?

*Für Fritz Loser zu seiner Emeritierung
am 9. Februar 2001*

Zusammenfassung

In dem Beitrag werden - ausgehend von einer knappen Skizze der aktuellen Situation der Lehrerbildungsdebatte - vier unterschiedliche Entwicklungsoptionen diskutiert und bewertet: Zunächst geht es um die Frage einer möglichen Verlagerung von (Teilen der) Lehrerbildung an Fachhochschulen, zweitens um die aktuellen Vorschläge zur Verknüpfung der 1. Phase der Lehrerbildung mit gestuften Bachelor/Master-Studiengängen und drittens um die Forderung nach einer Entstaatlichung der universitären Lehrerbildung. Im vierten und letzten Teil schließlich wird eine evolutionäre Entwicklungs- und Optimierungsstrategie für alle Phasen und Institutionen der Lehrerbildung erläutert und verteidigt, wie sie von der Kommission „Lehrerbildung“ der Kultusministerkonferenz entwickelt worden ist.

1. Vorbemerkung

Seit der Entstehung einer staatlich organisierten Lehrerbildung steht diese Ausbildung in der Kritik. Bedingt durch die kontinuierlich kritische Beurteilung des jeweiligen Zustandes der Lehrerbildung ist es immer wieder zu Anstößen für Reformen und Weiterentwicklungen gekommen. Aufgrund dieser Dynamik war Lehrerbildung in den lang anhaltenden Ausbau des Bildungswesens insgesamt eingebunden; die Anhebung ihres Niveaus in inhaltlicher und institutioneller Hinsicht entsprach der allmählichen Durchsetzung immer anspruchsvollerer Bildung für immer größere Bevölkerungsanteile. Die gegenwärtige, ebenso aufwändige wie anspruchsvolle Ausgestaltung der Lehrerbildung in Deutschland ist Ausdruck dieser Entwicklung: Universitätsausbildung für alle Lehrerrämter, Spezialisierung auf zwei bis drei Fächer, zweite, berufspraktische Ausbildungsphase im Referendariat, zwei Staatsexamina. Pädagogen haben den Entwicklungsprozess der Lehrerbildung immer als Erfolgsgeschichte bewertet. Das kann man verstehen.

Mit den Zweifeln an der weiteren Tragfähigkeit der klassischen Grundelemente moderner Gesellschaften allgemein und im Zuge der starken Kritik an der Innovationsfähigkeit des Bildungswesens speziell scheint nunmehr jedoch auch die Wachstumsgeschichte der Lehrerbildung an ihr Ende gekommen zu sein. Diejenigen Dinge, auf die man im Rahmen ihrer Ausbaugeschichte kontinuierlich gesetzt hat - mehr Wissenschaftlichkeit, anspruchsvollere Ausbildung, zunehmende Verfachlichung, verfeinerte staatliche Regulation, allmähliche Statusanhebung, höhere Gehälter etc. -, werden hinsichtlich ihrer positiven Wirkung massiv infrage gestellt. Das bedeutet: Es geht nicht mehr nur um unterschiedliche Auffassungen zu einzelnen Details, sondern um die grundsätzliche Frage, ob das Ergebnis der fast zweihundertjährigen Ausbau- und Wachs-

tumsgeschichte tatsächlich positiv zu bewerten und insofern zu erhalten ist, oder ob nicht angesichts völlig neuer Problemlagen nunmehr eine grundsätzliche Reorganisation, ein tief gehender Umbau der tradierten Strukturen erfolgen müsse. Lässt man die in diesem Zusammenhang bewegten sehr grundsätzlichen, modernisierungs-, staats- und wissenschaftskritischen Fragen beiseite und wendet sich konkreten, inhaltlichen und organisatorisch-strukturellen Problemen zu, so macht sich die Diskussion um die zukünftige Gestalt der Lehrerbildung in Deutschland an folgenden Themen fest.

2. *Lehrerbildung - an der Universität oder an der Fachhochschule?*

Die Kritik der in der Tat problematischen Situation innerhalb der universitären Lehrerbildung hat in den letzten Jahren immer wieder zu der Frage geführt, ob die Universität überhaupt ein geeigneter Ort für Lehrerbildung sein kann. Die institutionelle Platzierung der Lehrerbildung ist durch die mittlerweile bundesweit vollzogene Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten eben nur de facto entschieden. Es mehren sich die Stimmen, die die Integration für einen Fehler halten und eine Revision anstreben. Auch einzelne Anhänger der damaligen Integration bringen heute eine solche kritische Sichtweise vor. Als eine Alternative zur Universitätslösung bietet sich heute die Fachhochschullösung an. Eine solche Verlagerung der Lehrerbildung würde die von der Wissenschaftspolitik seit langem angestrebte Vergrößerung des Anteils von Fachhochschulstudierenden an allen Studierenden unterstützen. Zugleich versprechen sich die Protagonisten von einer solchen Verlagerung die Erfüllung des Rufs nach „Mehr Praxis!“ in der Lehrerbildung. Hinzu kommen finanzielle Sparmotive im Blick auf die Kosten der Ausbildung (Fachhochschulstudierende wären billiger) und der Besoldung der Absolventen (Fachhochschulabsolventen werden im öffentlichen Dienst niedriger bezahlt). Die Fachhochschulen selbst streben gezielt eine Übernahme der Grundschul- und Berufsschullehrerausbildung an. Dies ist nahe liegend, denn in den Universitäten ist die Situation der Grundschullehrerbildung ganz besonders schwierig, da hinter den Fächern bzw. Lernbereichen der Grundschule (Anfangsunterricht, Sachunterricht etc.) keine Universitätsdisziplinen stehen, wie dies bei den Fächern der Sekundarschulen (Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen) der Fall ist. Und manche Fachhochschulen sind in den beruflichen Fächern und Lernfeldern z.T. besser ausgestattet als einige Universitäten. Im Blick auf die Berufsschullehrerbildung sollten in der Tat Kooperationen erprobt werden.

Gleichwohl sprechen gravierende Argumente gegen eine solche Verlagerung: Die Frage, welches der angemessene Ort der 1. Phase der Lehrerausbildung ist, und in diesem Kontext die Frage, ob und in welchem Ausmaß welche Lehramtsstudiengänge an Fachhochschulen verlagert werden können und sollen, hängt von der inhaltlichen Aufgabenbeschreibung des Lehrerberufs bzw. der Lehrerausbildung ab. Solche Fragen können jedoch nicht aufgrund von Status- oder Finanzüberlegungen entschieden werden. Will man den Typus des wissenschaftlich vorgebildeten Lehrers an allen Schulen, so ist die Universitätslösung konsequent. Die Basis für die Qualität von Lehrerarbeit ist die Einbettung in anspruchsvolle Fachlichkeit - wobei auch die Grundschularbeit ihre

besondere Fachlichkeit aufweist. Hiermit in Verbindung stehend sind die (fach-)didaktischen und pädagogischen Kompetenzen anzusetzen. In allen Feldern ist eine anspruchsvolle wissenschaftliche Fundierung erforderlich. Dies erfordert eine Lehre, die disziplinen- und forschungsbasiert ist. Darüber hinaus können die Studierenden nur durch eine forschungsbasierte Lehre an forschendes Lernen herangeführt werden und auf diese Weise die Kompetenz zur Weiterentwicklung ihrer Schule(n) erlangen. Außerdem: Nur Universitäten mit einem breit ausgebauten Fächerspektrum bieten die für Lehrerbildung notwendigen Kombinationsmöglichkeiten der Fächer. Und schließlich: Die zu verstärkende Durchlässigkeit zwischen lehramtsbezogenen und nicht-lehramtsbezogenen universitären Studiengängen wäre bei Verlagerung von Lehrerausbildung an Fachhochschulen nicht mehr zu erreichen. Damit würde eine an Fachhochschulen stattfindende Lehrerausbildung die vielfach beklagte Sackgassenstruktur der Lehrerausbildung mitsamt dem periodisch auftretenden Problem der Lehrerarbeitslosigkeit also eher noch verfestigen.

In inhaltlicher Hinsicht ist zu bedenken: Durch eine Verlagerung der Lehrerausbildung an Fachhochschulen würde kein einziges inhaltliches bzw. systematisches Problem der Lehrerbildung gelöst. Und auch wenn man einen verstärkten Erziehungsauftrag der Schule bzw. der Lehrer postuliert und diesen in den Fachhochschulen eher für realisierbar hält, setzt dessen qualifizierte und reflektierte Erfüllung eine wissenschaftliche Ausbildung voraus. Eine Verlagerung nur einzelner Lehramtsstudiengänge (z.B. Grundschule, Sonderschule, Berufsschule) würde das erreichte Integrationsniveau der verschiedenen Lehrämter untereinander wieder zurückschrauben. Anspruchsvolle Wissenschaftlichkeit aber ist die Basis für *alle* Lehrämter. Wenn über Verlagerung gesprochen wird, dann ist konsequenterweise über eine Verlagerung *aller* Lehramtsstudiengänge zu sprechen! Verlagert man nur einige Lehrämter und belässt andere an der Universität, müssten auf Dauer an der Universität und der Fachhochschule parallele Strukturen und Kapazitäten bereitgestellt werden. Die Fachhochschulen verfügen - laut eigenem Urteil - derzeit über keine (ausreichende) Kapazität zur Übernahme auch nur begrenzter Teile der Lehrerausbildung.

Und grundsätzlich gilt: Die Diskussion um die Verortung der Lehrerbildung sollte nicht dadurch belastet werden, dass Anhänger einer Verlagerung die *Idealidee* einer Fachhochschullösung gegen ein *Horrorgemälde* universitärer Lehrerbildung ins Feld führen - und die Anhänger der Universitätslösung umgekehrt verfahren. Nüchternheit ist das Gebot der Stunde. Und bei einer solchen nüchternen Betrachtung aller Argumente stellt sich schließlich die pragmatisch-politische Frage, ob man sich einen solchen inhaltlich und von den Folgen her schwer einzuschätzenden Kraftakt der (Teil-)Verlagerung von Lehrerausbildung an Fachhochschulen tatsächlich zumuten will - oder ob nicht durch Maßnahmen innerhalb der bestehenden Strukturen mit weniger Aufwand letztlich mehr positive Effekte bewerkstelligt werden können. Doch nicht nur die Diskussion um die *Verlagerung* an Fachhochschulen, sondern ebenso auch die Konzepte zur generellen Umgestaltung der Studienstruktur *innerhalb* der Universitäten ist für die Lehrerbildung von Bedeutung.

3. Gestufte Studiengänge - Bachelor, Master, Lehrer

Aufgrund vielfältiger Krisenerscheinungen und Modernisierungsdefizite des Universitätsstudiums in Deutschland wird seit einigen Jahren massiv über seinen Umbau in Richtung auf eine „gestufte“ Studienstruktur nach angelsächsischem Vorbild diskutiert; entsprechende Modellversuche existieren. Gestufte Studiengänge bedeutet Folgendes: Alle Studierenden durchlaufen zunächst ein strikt berufsorientiertes Bachelor-Studium (sechs Semester). Der allergrößte Teil von ihnen verlässt dann die Universitäten. Ein kleinerer Teil bewirbt sich - ggf. auch nach einer Unterbrechung durch Berufstätigkeit - um Aufnahme in ein Studium auf der *Master-Ebene* (drei bis vier Semester). Die Studiengänge auf dieser Ebene sind von ihrer inhaltlichen Zuschneidung her nicht einfach Verlängerungen und Vertiefungen der Bachelor-Studiengänge: Der Eintritt ist an Voraussetzungen geknüpft, sie sind strikt akademisch-forschungsbezogen und können interdisziplinär sein. Dies ist der Grundgedanke der gestuften Studiengangsstruktur; international wie national lassen sich zahllose Varianten feststellen.

Unabhängig von der Frage, ob eine solche Umstellung auf gestufte Studiengänge sinnvoll ist - sie bedeutet de facto einen tief gehenden Umbau der deutschen Universität - stellt sich das Problem, ob und wie die Lehrerausbildung mit ihrer Architektur der Zweiphasigkeit und der zwei Staatsexamina in dieses System einzupassen ist. Grundlegend ist dabei die Entscheidung, ob man in diesem Zusammenhang nicht die Chance ergreift, *alle* Lehramtsstudiengänge (1. Phase) auf der Master-Ebene abzuschließen. Für die Entwicklung der Grundschulforschung, für die zunehmend einzufordernde Professionalität der Grundschularbeit und schließlich für die Integration der verschiedenen Lehrämter wäre dies ein bedeutsamer Gewinn. Will man an der unterschiedlichen Dauer der Ausbildungen festhalten, so lässt sich die Frage im Blick auf die (6- bis 7-semesterigen) Lehramtsstudiengänge (Primarstufe bzw. Grund- und Hauptschule) beantworten: Diese Lehramtsstudiengänge könnten mit dem Bachelor (der ggf. zugleich als 1. Staatsexamen anerkannt wird - oder umgekehrt) abschließen; das Referendariat würde darauf aufbauen. Im Blick auf die 8- bis 9-semesterigen Studiengänge (Sekundarstufe II bzw. Sek II/I, Gymnasium, Berufsschule, Realschule, Sonderschule) sind folgende Modelle denkbar:

- Modell 1: Bis zum Bachelor werden Fächer studiert; ein Einschreiben in einen speziellen Lehramtsstudiengang ist nicht möglich. Danach - und nach einem dazwischen liegenden Schulpraktikum - entscheidet sich ein Studierender ggf. für das Lehramt, studiert Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft auf der Master-Ebene und schließt mit dem Master ab („Lehrer-Master“), der als 1. Staatsexamen anerkannt wird (oder umgekehrt). Das Referendariat schließt sich an. - Ein solches Modell passt jedoch eigentlich nicht zur Philosophie gestufter Studiengänge, da in deren Rahmen die Berufsqualifizierung *zuerst*, d.h. auf der Bachelor-Ebene, und die wissenschaftlich-forschungsbezogene Qualifizierung *danach*, also auf der Master-Ebene erfolgt. Bei Modell 1 würden in der Bachelor-Phase jedoch nur Disziplinen bzw. Unterrichtsfächer studiert (vielleicht mit irgendeinem Berufsbezug, nicht aber mit Bezug auf den späteren Lehrerberuf) - wohingegen die auf den Lehrerberuf bezogene Qualifizierung dann in der Master-Phase erfol-

gen müsste. Dies ist jedoch gerade nicht deren Ziel und Zweck. Der Auftrag des Referendariats wird darüber hinaus unklar.

- Modell 2: Alle Studierenden studieren zunächst Fächer(kombinationen) mit dem Ziel des Bachelor; spezifische Lehramtsstudiengänge werden aufgelöst. (Sofern Studierende sich mit dem Gedanken tragen, den Lehrerberuf zu ergreifen, können sie freiwillig bereits erziehungswissenschaftliche Studien durchführen.) *Ohne* zusätzlich die Master-Ebene zu durchlaufen (wie noch bei Modell 1), bewerben sie sich bei staatlichen Studienseminaren, in denen die eigentliche Lehrerausbildung beginnt. Diese Phase kann verkürzt werden, wenn intensive erziehungswissenschaftliche Studien während der Bachelor-Phase durchgeführt worden sind. - Ein solches Modell würde die universitäre Phase für *alle* zukünftigen Lehrer zeitlich auf sechs Semester vereinheitlichen bzw. verkürzen. Bei seiner Umsetzung würden die erziehungswissenschaftlichen Studien (insbesondere deren schul- und unterrichtsbezogene Teile) an den Universitäten allerdings zur Disposition gestellt. Und es würde mit großer Sicherheit das Ende der universitären fachdidaktischen Forschung und Lehre bedeuten. Die durchweg geforderte bessere pädagogisch-didaktische Qualifizierung der Lehrer könnte als *wissenschaftsbasierte* zumindest nicht durchgeführt werden. Auf paradoxe Weise wäre Lehrerausbildung dann „einphasig“ geworden: die (ehemalige) 2. Phase der Lehrerbildung, das Referendariat, würde zur einzigen und eigentlichen Phase der Lehrerbildung! Modell 2 ist aus fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht eindeutig als Abbau-Lösung zu qualifizieren. Allerdings wird in seinem Rahmen eine alte Forderung der Pädagogen erfüllt: einheitliche Ausbildungsdauer für alle Lehrämter - aber nicht acht, sondern sechs Semester ...
- Modell 3: Bereits im Bachelor-Studiengang hat man die Möglichkeit, sich in dessen jeweilige Lehramtsvariante einzuschreiben. Man studiert von Beginn an Unterrichtsfächer, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft. Die erziehungswissenschaftlichen Studien bilden die General Studies, die zu vielen Zwei-Fach-BA-Studiengängen als drittes Element dazugehören. Im Anschluss hieran setzt man seine Studien auf der Master-Ebene fort (Fachdidaktiken; auch Weiterqualifizierung in Erziehungswissenschaften) und schließt mit der Master-Prüfung ab, die als 1. Staatsexamen anerkannt wird - oder umgekehrt. Die 2. Phase (Referendariat im Studienseminar) schließt sich an. Modell 3 strebt gewissermaßen eine gutartige Verknüpfung zwischen der gestuften Studienstruktur und der bisherigen Struktur der Lehrerbildung an.

Die Debatte um das Verhältnis von gestuften Studiengängen und Lehrerausbildung leitet direkt zum nächsten strittigen Thema innerhalb der gegenwärtigen Reformdebatte über: der Entstaatlichung der Lehrerbildung.

4. *Entstaatlichung der Lehrerbildung?*

Die Lehrerbildung in Deutschland ist sehr stark durch staatliche Regulationen und Strukturen bestimmt, wobei mit ‚Staat‘ in diesem Zusammenhang das je-

weilige Bundesland gemeint ist. In der Diskussion um die Struktur und Reform der Lehrerbildung ist diese Staatsabhängigkeit immer wieder kritisiert worden: Die Obrigkeit setze über die Staatsaufsicht ihre Kontrollinteressen innerhalb der Lehrerbildung durch; die auf die „eigentliche“ berufliche Aufgabe - Unterricht, Bildung, Erziehung - gerichtete Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit der Lehrerschaft könne sich aufgrund der Integration in den Staat nicht entfalten, volle Professionalität nicht entstehen. Die Universitäten würden von den staatlichen (kultusministeriellen) Prüfungsordnungen und Prüfungsämtern für die Lehrämter gegängelt. Die Studierenden in den Lehramtsstudiengängen befänden sich - periodisch wiederkehrend - immer wieder in einer Sackgasse, wenn der einzige potenzielle Arbeitgeber (der Staat) aufgrund unprognostizierbarer Konstellationen nur wenige oder gar niemanden einstellen könne oder wolle. Als Konsequenz wird Entstaatlichung der Lehrerausbildung verlangt: Der Lehramtsstudiengang (1. Phase) müsse in einen ‚normalen‘ akademischen Studiengang mit akademischer, *nicht allein* nur auf den Arbeitsplatz Schule bzw. den Arbeitgeber Staat verweisender Prüfung verwandelt werden (Stichwort: Polyvalenz). Die Absolventen sollten sich bei den staatlichen Studienseminaren der 2. Phase bewerben, und diese nähmen dann genau die Zahl und Art von Absolventen auf, die dann auch tatsächlich dem erwartbaren Bedarf entsprechen. Damit wären der Staat aus der ersten Phase und die Lehramtsstudenten aus der Sackgasse heraus; Lehrerarbeitslosigkeit kann es per definitionem nicht länger geben, da es keine Lehramtsstudiengänge alten Musters mehr gibt.

Dies hätte zur Folge, dass eine spezifische, von Beginn an am späteren Berufsfeld ausgerichtete Lehrerausbildung (Stichwort: Professionalität) an den Universitäten faktisch nicht mehr erkennbar wäre. Fachbezogene Ausbildungen würden zwar weiter betrieben, die Orientierung am Lehrerberuf käme allenfalls freiwillig hinzu und würde erst vollständig nach Eintritt in die 2. Phase greifen, die dann im Grunde die einzige Phase der Lehrerbildung wird (Eiphasigkeit unter neuem Vorzeichen wie bei einem gestuften Studiengangsprinzip nach Modell 2). Die Lehrerqualifikation wäre eine Zusatzqualifikation zu Fachstudien. Zwar wäre die universitäre Phase dann in gewisser Weise entstaatlicht (d.h. dem regulativen Zugriff der Kultusministerien entzogen, obwohl natürlich die Universität auch eine staatliche Einrichtung ist) -, die verbleibende Lehrerbildung im eigentlichen Sinne wäre jedoch *vollständig* dem Staat bzw. der Schulverwaltung überantwortet. Nichts garantiert, dass eine solches Modell der nachuniversitären Zusatz-Qualifizierung für den Lehrerberuf insgesamt zu besseren Ergebnissen führt; umgekehrt muss vielmehr angenommen werden, dass die (bisherige) erste Phase die Belange der Lehrerbildung dann völlig außen vor lässt und in der verbleibenden nachuniversitären berufsqualifizierenden Phase eine striktes *training on the job* im Sinne der traditionellen Meister-Lehre wird: Vormachen - Nachmachen - Weitermachen. Natürlich *kann* man so Lehrerinnen und Lehrer ausbilden - aber ist der im Rahmen eines solchen Ausbildungsmodells entstehende Lehrertypus derjenige, der für die Bewältigung von Zukunftsaufgaben gebraucht wird?

Denkt man alle drei Alternativentwürfe - gestufte Studiengänge, Fachhochschullösung und Entstaatlichung - zusammen und berücksichtigt man dabei zusätzlich die in Zukunft noch wachsenden Finanzprobleme der öffentlichen

Hand, so entsteht am Ende folgende „Vision“ von Lehrerbildung: Alle Lehramtsstudiengänge sind vollständig an Fachhochschulen verlagert. Die dort in dieser Hinsicht noch fehlenden inhaltlichen und personellen Kapazitäten können durch die Auflösung der Institutionen der zweiten Phase (Studienseminare und z.T. der Staatlichen Prüfungsämter für die Lehrämter) und Verlagerung ihres Personals - bei Verleihung des Professorentitels - eingebracht werden. Das Ergebnis: einphasige, dreijährige, praxisnahe Lehrerausbildung für alle Lehrämter an Fachhochschulen ohne zusätzliche Personalkosten. Und oben-drein: Abbau der an den Universitäten bestehenden Kapazitäten für Lehrerbildung.

5. Konsequente Weiterentwicklung durch Ausgestaltung bestehender Strukturen

Die bislang erörterten Optionen zur zukünftigen Gestaltung der Lehrerbildung gehen davon aus, dass innerhalb der bestehenden Strukturen eine wirkliche Verbesserung nicht erreicht werden kann und insofern ein (mehr oder weniger radikaler) Systemwechsel vollzogen werden sollte. Die damit verbundenen Ungereimtheiten und Risiken sind deutlich gemacht worden.

Eine von den einzelnen Varianten des Systemwechsels grundsätzlich verschiedene Position konzentriert sich demgegenüber auf die Weiterentwicklung der Lehrerbildung innerhalb der bestehenden Rahmenstrukturen (universitäre Platzierung, Zweiphasigkeit und Staatsexamina). Diese Position teilt die berechtigte Kritik an der gegenwärtigen Praxis der Lehrerbildung, ruft jedoch nicht nach einem radikalen Umbau der Rahmenstruktur, sondern geht davon aus, dass innerhalb der bestehenden Rahmenstrukturen durchgreifende Verbesserungen möglich sind und Schritt für Schritt, pragmatisch und konsequent in Angriff genommen werden können und müssen. Beispielhaft für eine solche Position ist der Ende 1999 erschienene Abschlussbericht einer gemischten Kommission der Kultusministerkonferenz (KMK) mit Fachleuten aus Wissenschaft und Bildungsadministration zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (2000). Dort werden, aufbauend auf eine Analyse der Situation und nach einer Erörterung grundsätzlicher Probleme und Perspektiven, zahlreiche Vorschläge für alle Phasen, Institutionen und Personengruppen innerhalb der Lehrerbildung entwickelt. Viele dieser Vorschläge sind nicht neu und jeder für sich ist nicht unbedingt spektakulär. Aber bereits die Verwirklichung eines Teils dieser Vorschläge würde, gemessen an der jetzigen Situation, einen qualitativen Sprung bedeuten:

- In den Universitäten muss es zur Erarbeitung eines auf die Belange der Lehrerbildung abgestimmten Kerncurriculums in den Fächern und Fachdidaktiken sowie in den erziehungswissenschaftlichen Studien kommen. Diese lehramtsbezogenen Kerncurricula müssen mit den Inhalten der nicht-lehramtsbezogenen Studiengänge verknüpft sein (Modularisierung). Auf diese Weise erfolgt eine deutlichere Steuerung der Angebote der Lehrenden wie auch des Studienwegs der Studierenden; für beide Gruppen muss es zu einem Ende der Beliebigkeit kommen.
- Die Fachdidaktiken bedürfen dringend der Weiterentwicklung in Forschung

und Lehre; zu diesem Zweck sollten vermehrt Professuren für Fachdidaktik eingerichtet werden. Fächer bzw. Fächergruppen, in denen (auch) Lehrerbildung stattfindet, müssen in Forschung und Lehre mit Fachdidaktik-Stellen (Professuren) ausgestattet sein. Die Fachdidaktiken sind zu Schnittstellen von fachbezogener und pädagogisch-didaktischer Ausbildung weiterzuentwickeln.

An allen Universitäten, an denen Lehrer ausgebildet werden, sollten Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung eingerichtet werden, die quer zur herkömmlichen Fakultätsstruktur die Belange der Lehrerbildung vertreten. Solche Zentren müssen mehr sein als nur Koordinationsbüros; sie sollten andererseits nicht den Status einer Quasi-Fakultät erhalten. Wichtig ist auch, dass Forschung im Blick auf Schule und Unterricht dort institutionell angebunden ist.

Zwischen der 1. und der 2. Phase der Lehrerbildung muss es endlich zu einer besseren Abstimmung der Inhalte kommen. Ebenso sollte der temporäre Austausch von geeignetem Personal zwischen den beiden Phasen erleichtert werden. Die Universitäten sollten sich die vorauslaufende und kontinuierliche Aus- und Weiterbildung des Ausbildungspersonals der 2. Phase zur Aufgabe machen.

Eine vorauslaufende Qualifizierung des Ausbildungspersonals der 2. Phase (Seminar- und Fachleiter wie auch Ausbildungslehrer an den Schulen) muss zum Regelfall werden; erst dies erlaubt eine Auswahl unter den Geeigneten. Ausbildungsfunktionen sollten zunächst nur auf Zeit bzw. auf Probe übertragen werden.

Es sollte verstärkt eine Einbeziehung von nicht schulisch vorgeprägten Experten für Kommunikation, Management und Lernen in die Studienseminaren vorgenommen werden, um den teilweise hermetischen Charakter der Lehrerwelt aufzubrechen und neue Themen, Methoden und Perspektiven in die Ausbildung einzubringen.

Den Referendaren sollte ein höheres Maß an Selbstorganisation beim berufsbezogenen Lernen verpflichtend und selbstverständlich werden. Der Rollenkonflikt zwischen der neu zu erwerbenden Rolle als Lehrer in der Ausbildungsschule einerseits und ihrer Rolle als abhängige Lernende im Studienseminar andererseits sollte soweit wie möglich entschärft werden.

Einstellungsentscheidungen sollten nicht nur nach der Examensnote, sondern auch unter Berücksichtigung einer genaueren, inhaltlich differenzierteren Beschreibung des spezifischen Kompetenz- und Entwicklungsprofils (Stärken und Schwächen) von ausgebildeten Lehrern erfolgen. Dies steht u.a. in Verbindung zu den sog. „schulscharfen“ Besetzungsverfahren, bei denen die Schulen ein erweitertes Mitspracherecht bei der Ausschreibung und Besetzung von Stellen erhalten.

Dringend notwendig ist die Etablierung einer Berufseingangsphase, die die eingestellten Berufsanfänger in organisierter, zunehmend aber in selbstorganisierter Form unterstützt. Während dieser ersten formierenden drei bis fünf Jahre der Berufsbiografie dürfen die Berufsanfänger nicht länger alleine gelassen werden. Es muss in dieser Berufseingangsphase zu einer spezifischen Personaleinsatzplanung für die jungen Lehrkräfte kommen, die an der schrittweisen Entfaltung der beruflichen Kompetenz orientiert ist.

- Für die Dauer der Berufsbiografie müssen die Angebote und Verpflichtungen zur Weiterbildung (Lernen im Beruf) dringend ausgebaut werden. In den Schulen müssen - in Verbindung mit Schulentwicklungsplanung - auch Fortbildungspläne erarbeitet werden, damit die Fortbildung einzelner Lehrkräfte auch eine nachhaltige Wirkung im Kollegium zeigt. Das kontinuierliche Weiterlernen im Beruf muss zu einem selbstverständlichen Element in der Berufskultur der Lehrerschaft werden. Denn Professionalität ist zuallererst ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem.
- Schließlich muss es zu einem Einbau und zur Verwirklichung von leistungs- und kompetenzbezogenen Elementen in die Lehrerbeseoldung, in jedem Fall aber zu einer engeren Verknüpfung von Kompetenz- und Laufbahnentwicklung kommen. Dieser Gedanke lässt sich weiter ausbauen: Möglicherweise ist an die Definition eines speziellen Laufbahnrechts für Lehrer sowie u.U. auch an eine spezifische Lehrerbeseoldung („L“) zu denken, da das bisherige Laufbahnrecht im öffentlichen Dienst nur sehr begrenzte Möglichkeiten bietet. Und ist es eigentlich gänzlich unvorstellbar, dass die erste Anstellung als Lehrer nur für 10 Jahre erfolgt und danach erst die Entscheidung fällt, ob sich Lehrer und Schule „lebenslänglich“ aneinander binden wollen? Diese zuletzt genannten Konsequenzen sind in der erwähnten KMK-Kommission allerdings nicht mehr erörtert worden, da ihr Auftrag die Besoldungsthematik nicht einschloss.

Diese Strategie der Weiterentwicklung aller Elemente innerhalb des bestehenden Rahmens (die ja durchaus auch sehr markante, tief gehende Änderungen bringen würde) hat innerhalb der Lehrerbildungsszene einen recht breiten Konsens gefunden, da ein Systemwechsel nicht angestrebt, sondern eine Strategie zur Einlösung des Potenzials der bestehenden Rahmenstrukturen angestrebt wird. Umgekehrt halten manche Kritiker genau dies für den entscheidenden Nachteil: Die Änderung der Strukturen sei geradezu die Voraussetzung für eine Verbesserung der Situation. Was ist dazu zu sagen? Angesichts der zahllosen gegenläufigen Partialinteressen innerhalb der Lehrerbildung und nicht zuletzt auch angesichts des Kulturföderalismus ist ein wirklicher und nachhaltiger Wandel nur im Konsens zu bewerkstelligen. Dadurch bedingt erweist sich allein eine schrittweise Änderung als sinnvoll und machbar. Aber auch aus systematischen Gründen ist eine ‚evolutionäre‘ Form der Weiterentwicklung letztendlich wirkungsvoller als ein Strukturbruch. Denn das Ausrufen von ‚Revolutionen‘ im Bildungsbereich setzt zu Beginn zwar hohe rhetorische Energien und starke Motivationen frei; historische Erfahrungen zeigen jedoch, dass sie fast immer nur proklamiert, nicht aber wirklich vollzogen werden. Und nichts garantiert, dass eine versandete Revolution nicht womöglich zu noch schlechteren Ergebnissen führt als der Status quo ante.

Zugegeben: Die ‚evolutionäre‘ Position eines konsequenten Pragmatismus der kleinen Schritte setzt einen gewissen Optimismus hinsichtlich der Weiterentwicklungsfähigkeit der bestehenden Strukturen voraus, einen Optimismus, den manche Kenner der Lehrerbildung nicht mehr aufzubringen in der Lage sind. Solche Ermüdungserscheinungen innerhalb der schier endlosen Lehrerbildungsdebatte sollte die Verantwortlichen jedoch nicht zu populistischen, scheinbar einfachen Radikal-Lösungen und hoch riskanten Strukturbrüchen

verleiten - so verständlich dies angesichts der Redundanz der Argumentationen und der Zähigkeit der Entwicklung auch sein mag. Im Blick auf die gesellschaftlich-kulturelle Bedeutung, die schiere Größe und nicht zuletzt die hohe innere Komplexität und Verflochtenheit des gesamten Lehrerbildungssektors ist ein Systemwechsel, der dann womöglich nur als ein desorganisierendes Herumzerren am System stattfindet, letztlich unverantwortlich. Wenn dann die Revolutionäre weiterziehen, stehen die Betroffenen und Verantwortlichen an der Basis vor den Scherben - und müssen doch weitermachen. Dies alles spricht für ein konsequentes Weiterentwickeln der Potenziale innerhalb der gegebenen Strukturen.

Und schließlich: Aus aktuellen Beispielen für Veränderungen in öffentlich-staatlichen Bereichen weiß man, dass so mancher staatskritisch motivierte radikale Umbau zunächst immer brüllend modern daherkommt und die große und einfache Lösung verspricht. Auf wundersame Weise manifestiert sich diese Lösung am Ende dann regelmäßig als Verkleinerung, Niveausenkung und Rückbau. Dies sollte man der Lehrerbildung und dem Lehrerberuf nicht antun - einem Beruf, von dem doch andererseits die Bewältigung immer zahlreicherer gesellschaftlicher Probleme erwartet wird. MAX WEBER behält einmal mehr Recht: Auch bei der Gestaltung einer zukunftsfähigen Lehrerbildung geht es um das ausdauernde Bohren dicker Bretter. Das ist mühsam und unspektakulär. Aber es muss gemacht werden. Denn eines sollte allen Verantwortlichen in Universitäten, Studienseminaren, Lehrerfortbildungseinrichtungen etc. klar sein: Den bestehenden Rahmenstrukturen der Lehrerbildung wird noch einmal eine Chance gegeben. Es könnte ihre letzte sein.

Literatur

Perspektiven der Lehrerbildung. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission hrsg. v. E. TERHART. Weinheim 2000.

Abstract

On the basis of a short sketch of the present-day situation in the debate on teacher training, the author discusses and evaluates four different developmental options: he deals, first, with the question of a possible transfer of (parts of) teacher training to specific institutions of higher education ("Fachhochschulen"); second, with the recent proposal for a linking of the first phase of teacher training with graded Bachelor/Master courses of studies; and third, with the demand for abolishing state control over university training for teachers. In the fourth and final part, the author explains and advocates an evolutionary development- and optimization-strategy for all phases and institutions of teacher education, as it was developed by the commission 'teacher education' of the standing conference of the ministers of education and science.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Ewald Terhart, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum